

J. F. ヘルバルトの学校制度論

竹 中 暉 雄

はじめに

わが国におけるヘルバルト研究には、すでに稲富栄次郎『ヘルバルト』(岩波書店, 昭和11年), 是常正美『ヘルバルト研究』(牧書店, 1966年), 高久清吉『教育の英知—ヘルバルトと現代の教育』(共同出版, 昭和50年), 是常正美『ヘルバルト教育学の研究』(玉川大学出版部, 1979年)など, 優れた業績がある。ただそれらにおいては, これは全く当然のことであるが, ヘルバルトの純粹の教育思想ないし哲学・心理学の研究に力が注がれているので, 彼の学校制度論について詳しく論じられることはほとんどない。そもそもヘルバルト自身, 学校を嫌悪し, 眞の教育は学校には存在しえないと考えていたのである。

佐藤正夫「教育思想の発展」(『教育学全集』2<教育の思想>第2章, 小学館, 1967年)は, 公教育組織論の中でふつうあまりとりあげられることのないヘルバルトをとりあげ, 「現実の国家は, 学校の外的な行動(外的事項)はこれをたえず監視するとしても, その内的な行動(内的事項)はさまたげないように注意しなければならない」「ヘルバルトは, フイヒテが要求したような, 教育の完全な国家管理を拒否している, とみてよい」と結論づけている(121頁)。

百々康治「ヘルバルトの『公的な教育』についての一考察」(名古屋大学大学院教育学研究科『教育論叢』第20号, 1976年)は, 「国家からという方法論によってではなく, 教育固有の立場から, つまり教育の必要性和可能性というところ

ろから出発し」ているヘルバルトの「公的協力のもとでの教育」論の紹介をしている。それによれば、ヘルバルトが提起する方法は、「各人の教育に対する必要・要求に対応し」「経費の負担という経済面でも従来よりも軽減され」「家庭→町ないし自治体→国家という展開で描く社会ないし国家そのものにとっても有効である」のである。ただヘルバルトの方法は、明らかに「道徳的な性格陶冶というものを必要とし求め」「同時に、経費の負担にたえうるだけの経済的な基盤のうえにたっている階層」を主たる対象として設定されている点にその限界性があるという(77-78頁)。

本稿はこうした業績や拙稿「教育学の政治的役割—ヘルバルト教育学の比較史的考察試論」(『京都大学教育学部紀要』第17号, 昭和46年3月), さらにその後のヘルバルト研究者の諸業績を踏まえ, また従来ほとんど触れられることのなかったヘルバルトの小論文, 例えば「ベル式教授法」「家庭教師養成所設立計画」などを参考にして, 彼が必要悪としてしかその存在価値を認められなかった学校制度論を論じ直したものである。

本稿では彼の学校制度論の本質を能力主義に基づく徹底した近代化・合理化に求めている。それは今日的に見れば確かに彼の「限界性」ではあるが, 歴史的には「反身分主義」の闘いの意義を持っていたと考えられる。なおヘルバルトの学校制度論について論じることが, 本稿のおわりで少し触れているような, 「ヘルバルトは政治問題には全く無関心であった」とする従来の神話を打破するためにも必要不可欠の作業である。

1. 庭師的教育論の否定

J.F.ヘルバルトは, 国家有機体説の否定論者であった。それは, 国家は, そして人間の精神も, ア・プリオリに定められ改変することのできないような「特定の有機的胚芽の性質」など起源的に持つてはいないという意味においてであった。¹⁾

けれども機能面で国家と有機体とが大変類似していることは, 彼も認めてい

る。例えば肺や心臓・胃・筋肉・神経などの諸器官が生命保持のために協働するように、国家の内部でも、共通に義務を負っている仕事を分担している種々の階級の人間が、互いに協力しあっているからである。さらにヘルバルトは、こういう比較をするためには、ポリープ(頭足類)から人類まで、あるいは菌類からオークまでというように、自然史全体との関係で考えなければ不十分である²⁾とのべている。

つまり下等動物・植物の機能分担が極めて不完全であるように、初期の国家でも同じことがえる。しかし「心臓のない動物に次第に心臓や肺ができ、少数の神経節しか持たない動物に徐々に脊椎や脳が生じていったように、発展しゆく国家においては、自己の行動の領域が一層狭く限定されていく成員たちを持つ諸階級が、ますます分化していく³⁾」というのである。

けれどもやはりヘルバルトは、人間精神も国家も「徐々にそして永久に一定の有機体に接近しつづけるが、しかし決して完全には到達はしない⁴⁾」という命題が正しいとする。既述のように精神や国家には、定まった発展形式がないからであった。例えば植物や動物は、成長・存続・衰弱の予め割り当てられた時期を持っているのに対し、国家はある時は急速に、ある時はゆっくりと発展したりする。彼は、未だ大変若いのにすでに強力になっている北アメリカと、古いけれども成長の緩慢なローマとを比べてみよ⁵⁾という。

そしてヘルバルトの教育論をこれから論じていくに当たり特に重要なのは、次の箇所である。

個人においても国家においても、既存のすべての表象の体系の中から、新しく加わる諸表象およびそれらから派生する感情や欲望を包み込んでいく一定の同化様式が生まれてくる。しかしいかなる同化作用も同時に同化の主体そのものをも変えてしまうのであり、そのことによって将来の同化に新しい方向を与えるのである。ここに教育の可能性が基づいている。⁶⁾

従って、教育の仕事を「園芸術」に譬えることほど、教育への真の理解を妨げるものはないのである。なぜなら「園芸術はただ単に植物の予め定められた発育を助成するだけであるのに対して、教育は胚種の内部にまで食い込んで、教育なくしては到底入手できなかったであろう思想・感情そして努力を人間の中に植えつけようとするから」である。⁷⁾

教育によって国家を道徳的国家にまで高めようとしていた、換言すれば国家を教育することを志向していたヘルバルトにとっては、ただ「引き出す」だけの、あるいは「発達のきっかけを与える」だけの教育論など無用であった。柿の種がいくら世話をしても柿の木にしか育たないのでは困るのである。ソクラテスからペスタロッチ・フレーベルに至る庭師的教育論が、彼によって否定されたゆえんである。その代わりにヘルバルトは、表象という名のレンガを、基礎から順々に積み上げていくことによって子どもの思想圏を構成していく建設的教育学を成立させたのである。既に1804年に彼は、自分が強く影響を受けたペスタロッチを批判して次のように論じていた。

本来、教育がその任務と見なすべきは、まさしく与えたり、取り去ったりすることであって、決してただ単に植物の世話をする園芸術のような、単なる監視とか栽培ではない。……人間は、真の形式を獲得することができるように、自分をつくりあげ自己を構成する技術が必要とする。⁸⁾

ヘルバルトの有名な命題、「教育学の根本概念は生徒の陶冶性である」⁹⁾というのも、いうまでもなく、庭師的教育論や先験的自由論に対する彼の批判に基づいている。「未定のものから確定したものへの移行」を示す陶冶性の概念は、宿命論や先験的自由論と矛盾するのである。¹⁰⁾従って、人間の自然素質の中の萌芽をますます発展させさえすればよいとする先験的自由論者カント¹¹⁾をも、ヘルバルトは強く批判するのであった。「教育学は、カント、フィヒテ、シェリング¹²⁾以外の哲学と結びつく」と。人間は教育によって「変化」することができる

との主張の出現は、実は教育思想史上の重要な画期なのである。

さてヘルバルトは、現実国家を改造することによって、法社会および賞罰・行政・文化組織の4理念が実現された道義社会たる理想国家に高めようとした。しかしそのためには一体どうすればよいのか。「国家は学校の中で胚胎する」といった考え方を彼は拒否するが、しかしそれは、「一国の若者たちを大きな集団にして共同社会的訓練の下で成長させる¹³⁾」といった、フィヒテ的思想の表現としてなのである。

国家を教育するには、結局その構成要素である個々人を教育する以外に方法はない。プラトンの国家学が同時に教育学であったように、ヘルバルトにおいても「政治技術は教育技術と堂々めぐりする¹⁴⁾」のであり、両者の区別はつけにくいのである。理想社会建設という政治目的達成のためには、各個人を、内的自由・完全・好意・権利・公平の5理念で教育しなければならない。後述するようにヘルバルトは、学校教育という集団教育を二義的にしか認められなかったから、ここでいう教育とは個人的なものを指している。以上のことを踏まえて言い直せば、彼においては「国家は教育の中で胚胎する」のであった。

では次に、各個人を5理念で陶冶するとは具体的にはどうすることなのか。5理念はすべてある関係を意味している。つまり「内的自由」とは、個人内の洞察と意志の一致であり、「完全」も個人内の諸意志の集中性・多様性・統一性という関係を示していた。他は他人の意志との関係である。他人の意志の目的達成を何等の私欲もなく自己の意志の対象にするのが「好意」である。—「行政組織」と言う社会的理念が、この理念から演繹されていることにわれわれは留意しなければならない—。複数の意志が対立した時に、一方的に他人の意志の否定を計るのではなく、総互間に調和を求めて争いを防ごうと努力するのが「権利(正義)」の理念である。そして「公平」とは言うまでもなく、複数の意志間において意識的に利または害がもたらされた時には、報償または処罰という形でバランスの回復が行なわれなければならないとする理念である¹⁵⁾。

とすれば各個人は、このような諸関係が美しいものだと感じる美的判断力

を身につけなければならない。ところでわれわれはふつう、「経験」を通して自然界との間で知的関係を持ち、「交際」によって人間界との共感的関係を結んでいる。けれどもそうした「経験」や「交際」は偶然に左右されやすいし、また現状維持的になりやすい。ここに、ヘルバルトにおいて、「子どもを偶然の悪戯から引き離す¹⁶⁾」ことが求められ、「経験と交際の補完としての教授¹⁷⁾」の必要性が生じる理由があった。

個々人が美的判断力を陶冶できるように世界についての諸表象を与えていくこと、つまり「多様な生活に満ちた、豊かな開かれた世界¹⁸⁾」の「美的表現」、これが「教育の主要任務」であり、道徳的人間を創り出すに至る「間接目的」(手段目的)なのである。

このようにヘルバルトは、自己の理想とする来たるべきドイツの市民社会およびその市民の理念像を示し、封建的臣民像からの解放を志向したのであり、教授はそのための援助手段であった。コメニウスの『大教授学』が世界平和の希求という巨大な目的論を持っていたのと同じように、ヘルバルトの教授学も、目的論から切り離されて自己目的化されては意味ないことを確認しておかねばならない。

2. 教授学における「精神の呼吸」

さて、ヘルバルトの教授学は、当然その哲学と密接に関連している。教育が「偶然からの引き離し」をめざすように、哲学はすべて経験的認識に対する懐疑から始まり、「(経験的に集められ結合された)概念の集整¹⁹⁾」(Bearbeitung der Begriffe)を行なうのである。この時哲学は二つの部分に分類される。論理学と形而上学である。

論理学の任務。その1、概念の明確化(Deutlichkeit, 一つの概念の諸特徴の追求)。その2、概念の明瞭化(Klarheit, 多くの概念相互間の区別)。

形而上学の任務。その1、概念の変容(Veränderung, 諸矛盾・分裂の解消)。その2、概念の補充(Ergänzung, 概念の変容に際しての新たなつけ加え)。

他方、ペスタロッチ主義の影響も強く受けていたヘルバルトは、子どもの心の動きに全く考慮を払わない強制的な詰め込み教授を排するために、人間の直感的認識から科学的認識に至る認識過程を明らかにしようとした。

そして精神が一つの対象に集中する「専心」(Vertiefung), 専心によって獲得した諸表象を統一・体系化していく「致思」(Besinnung), 両者の「静止的」(ruhend) 状態, 「進行的」(fortschreitend) 状態とを組み合わせ、次のような認識過程の 4 段階を構成したことは、あまりにも有名である。

1. 静止的専心(明瞭), 2. 進行的専心(連合), 3. 静止的致思(系統), 4. 進行的致思(方法)。

この認識の 4 段階と、哲学の 4 任務とを合わせ考えてみれば、両者の意味内容はそれぞれに対応していることがわかる。

認識の 4 段階	明瞭 Klarheit	連合 Assoziation	系統 System	方法 Methode
哲学の 4 任務	明確 Deutlichkeit	明瞭 Klarheit	変容 Veränderung	補充 Erganzung

ヘルバルトのこの認識の 4 段階は、のちヘルバルト派によって、教師から生徒への一方的な教授の 5 段階として定着させられて行き、強い反発をひきおこすことになったのであるが、ヘルバルト自身は次のように認識段階と教授段階を対応させて、さまざまな形態の教授・学習法を考えていたことを忘れるわけにはいかないであろう。

明瞭—可能な限り理解しやすい短い言葉, 生徒による繰り返し

連合—自由会話

系統—統一的講義

方法—課題・自己活動・その修正²¹⁾

ところで認識の 4 段階に見られるような「専心と致思の交替」, 特定対象への精神の集中とその結果の人格への統合の循環, 「行為や苦悩から閑暇へ, そ

して再び閑暇から行為・苦悩への移行」のことを、ヘルバルトは「人間精神の呼吸²²⁾」と名づけた。これが、F. ホフマンが「ヘルバルトの教授学上の業績の中で最も有意義なもの²³⁾」と呼び、H. ノールが「教授が行なわれる時には、いつでもここにおいても時代を越えて、あらゆる教授に妥当するであろう発見²⁴⁾」と賞賛したことである。

けれども彼の教育学の中には、ただ単に教授学上の「専心と致思の交替」だけではなく、教授の目的としての多面的興味における「認識的興味」と「共感的興味²⁵⁾」の区別、既述した「経験」と「交際」、教育における「教授」と「訓練」、「内的自由」における「洞察」と「意志」など、「精神の呼吸」的な構造は、数多く見つけられるのである。要するに知性的なものと感性的なものの相互交替・相互補完が、人間の精神生活上不可欠のものと考えられていたことの今日的意義は大きい。

というのも現代の脳生理学が教えるように、脳細胞が存在する大脳皮質の最も人間的部分は、意志・創造的思考・情緒などに関係している前頭葉であるが、しかし前頭葉だけでは意味がなく、それに基礎・内容・方向性を与える知的基盤、つまり知覚・記憶・判断に関係する側頭葉と相俟って初めてそれは機能するからである。

また日本人の脳は、外国人の場合なら劣位脳(通常、右脳)で聞く子音や虫の声まで、言語中枢のある優位脳(通常、左脳)で聞くという点で、極めて特異なものであるという。しかし洋の東西を問わずすべて人間は、論理・分析を優位脳(言語脳)で処理し、感性・総合を劣位脳(音楽脳)に担当させて、まとまりのある精神生活を送るのである。真の創造は両脳の、つまり知性と感性の協働によるが、角田忠信の次の言葉は、ヘルバルトの「精神の呼吸」を想起しながら読むと極めて興味深い。

良いアイデアというものは言葉をはなれて非言語的な働きに戻ったときに、左右の脳の統合作用によって生じるものであるから、問題意識をもった頭脳

〔に〕，散歩中や夜半にフト浮〔か〕んでくることが多いものである。²⁶⁾

3. 理想的個人像

さて，以上のように道徳的 5 理念で陶冶され，二元的に構成された教授学によって教育された個人の人間像を具体的に描いてみると，少なくとも次の 3 特徴が浮かび上がってくる。つまり個人は自立し独立した存在であって，独自の判断で行動し，同時に自己固有の個性を大切にする。しかし各個人は多方面に対する関心を抱くことによって他の個人の活動領域への理解を持ち，そして社会の統一性を守ろうとするのである。

a. 自己判断

まず第一の特徴である，自分で思考し判断する人間，これこそヘルバルト教育目的論の最大の眼目であった。彼によれば，「陶冶された人間とは，絶えず自己の思想の建築に従事している」²⁷⁾人のことであり，しかも「思想圏は，環境の都合の悪いものを克服し，その好都合のものを自己の内に溶かし込み，自己と結合させる力を持っている」²⁸⁾のである。このような，主体的・積極的な性格を持つ思想圏を各個人に持たせようとした彼は，とりもなおさず，上意下達に従う封建的な臣民像の破壊を試みていたのである。このことを極めて端的に示すのが，道徳に一番重要なのは「服従」である，といいながら続ける次の言葉であろう。

しかし手あたりしだいの命令に対する服従がすべて道徳的なものではない。服従する者が命令を吟味し，選択し，その価値を認めたのでなければならぬ。……道徳的な人間は自分自身に対して命令する。²⁹⁾

このような，主体的判断に対する厳しい要求には，確かに実存主義的な色彩も認められる。

O.F. ボルノウは，ヘルバルト教育学の根本原理を，人間の「連続的形成」に

認めた。そしてヘルバルトの有名な命題「教育学の根本概念は生徒の陶冶性である」(既出)を引用して、「このような陶冶性を実存哲学は否認する」³⁰⁾とのべたのは、教育の「非連続的形式」の重要性を追求する立場からであった。

けれどもそのボルノウでさえもが、「今日不当に軽視されている」³¹⁾ヘルバルトの中に、実存主義的契機を見つけていたのである。かれがそれを見つけた場所は、『一般教育学』の中の「少年や若者に対しては、大人になるために冒険が試みられねばならない」³²⁾という文章である。子どもの管理の手段としての「監視」についてはあまり詳しく語りたくない、とヘルバルトが述べていることに関係する文章であるが、続けて彼は次のようにいう。「厳格な間断なき監視」は、例えば「子供たちが、自分自身を知ること、自分自身で試みること、そして教育の体系の中には決して持ち込まれたりはしないが、ただ自分自身の探求によってのみ発見できるような多数の事柄を知ることがを妨げる」ことになり、そして遂には「ただ自分自身の意志による行為のみが形成することができる品性が、薄弱なまま放置されるか、あるいは歪められてしまうだろう」³³⁾と。

ボルノウが気に入った文章は、このような文脈におけるものであった。そして彼は先きの引用に続けて、「《保護》の名のものの、過度の用心と心配とは、成長していく人間一般が成年に達するのを妨害することになる。鴨のひなたちを孵化してやったにわとりが、元気に泳いでいくひなたちの後を見て「自分もついていきたいが泳げないので」困り切って鳴いている光景は、にわとりと同じように困り切った教育者たちの、すぐに保護したがる傾向をあらわすのに格好の図である」³⁴⁾とのべていた([]内は筆者)。

さてヘルバルトによる、主体的判断への厳しい要求は、政治的には諸集団の主張に無造作に与することへの戒めであった。歴史の転換期の中でヘルバルトの時代は激しく軋み、さまざまな政見が飛び交っていた。ヘルバルトはそれらを大きく「自由派」(die Liberalen)と「正統派」(die Legitimen)に分けている。両者とも「法」をその後楯に選んだ点では一致しているが、前者はわれわれの生得的権利について語り、ただ自己自身にのみ従おうとするのに対し、後者は

文書や現在の諸制度を守るようにに命じ、権力を手中に握っている者の保護を³⁵⁾求めるのである。

「真の人間理解の第一条件」は、「恐怖や見込み、偏愛や嫌悪から解放された、冷静な偏見のない観察」³⁶⁾であるが、このことは彼自身も認めるように大変むずかしいことである。けれどももしこの「第一条件」が「自由派」にしる「正統派」にしる備わっていないならば、さらに高等な人間理解に必要な、「鋭利な識別」「完全な総括」などできなくなるに違いない。あるいはそうした党派は、「他者の人間的感情の中に自分を於いてみることなどとてもできずに、自分だけに固有な支配的感情を状況の判断なしに、他人にも押しつける」³⁷⁾ようになるであろう。

ヘルバルトは、「人間理解ということは、あらゆる政治的誇張に当然のこと敵対する」³⁸⁾ともいっている。今後ますます「産業の諸部門は分割され」、「技術や学識の諸分野はさらに鋭く分裂させられていく」³⁹⁾ような時代において、絶えず冷静にそして公平に、主体性を失うことなく政治的見解に接近していく、という困難な態度の確立を彼は求めていたのであった。

この点に関しては、ルソーの次のような「自然人」についての言葉と大きな共通性を持っていたといえるであろう。

社会の渦のなかに巻きこまれていても、情念によっても人々の意見によってもひきずりまわされることがな(く)、自分の眼でものを見、自分の心でものを感じ……自分の理性の権威のほかにはどんな権威にも支配されなければ⁴⁰⁾いいのだ。

b. 個性の尊重

第二にヘルバルトの描く人間像は、第一のことと関連して固有の個性を尊重した。先きに見てきたごとくヘルバルトは、国家や人間精神は、完全な有機体には決してなりえないが、機能的には大変類似していることを認めている。一般に国家有機体説は、全体ないし中枢神経を各器官に優先させて考えれば弾圧

専制のイデオロギーになるのが、他方、全体というのは各器官の個性ある協働によって初めてまともな生存活動を行なうことができるとの、個性尊重、役割分担の思想にもなる。

けれども「われわれの時代は、有機体においては全体が部分を先導するという虚構に完全に惚れ込んでしまった⁴¹⁾」と嘆いていたヘルバルトが、間違っても前者の立場に立つことはなかった。

有機体の中においては、多くの組織が確かに一つの共通の生命のために相互に扶助しあうが、しかしそれぞれの組織は、まず第一に固有の力を持ち、自己独自の理解に従って存在する⁴²⁾。

すべての人間もまた、自分だけの、他人と比べたりすることのできない独自の価値を持っているのである。従ってヘルバルトは生徒の評価に際しても、「教師は自分の生徒を他の生徒と比べたりせず、その生徒自身と比較する⁴³⁾」ことを要求する。それは評価基準が生徒の外側にある到達度評価でも、ましてや相対評価などでもなく、「若者が成るもの」と「多分成りえたもの」、つまり《できたこと》と《できるはずだったこと》との比較という、努力度の評価を意味していた。現在の能力と過去の能力との比較をしようとしたエミールの教師の次のような導き方と同じものを、ヘルバルトも求めていたのである。

けっしてほかの子どもとくらべないこと……嫉妬心や虚栄心によってしか学べないことは学ばないほうがよっぽどましだと思う。わたしはただ、かれがなしとげた進歩を毎年注意してやることにしよう。……あれがあなたが跳びこえた堀、あなたがもった重荷。これが小石を投げることもできた距離、一息で走った道、等々。いまではあなたにどれほどのことができるか、しらべてみましょう⁴⁴⁾、と。

またヘルバルトが、「全国・全地域用にと立案された学校プラン」を、「あらゆる教案の中で最もくだらないもの⁴⁵⁾」と一蹴するのも、いうまでもなくそれが、個々の生徒の個別的事情に全く考慮を払わぬものであったからである。

ところで彼は、子どもの思想圏を通ることのない、つまり教材を媒介にしない「教授のない教育」を一般的に否定した⁴⁶⁾。このことは彼の表象心理学からして当然のことであったが、しかし同時にこのことによってヘルバルト教育学は、直接的に子どもの心情に働きかけたり感情的に人格に揺さぶりをかけたりする、理屈によらない不合理な影響を厳しく忌避することになるのである。

ところが他方では、この同じ理由が別の問題を派生させることになる。つまりヘルバルトの教育学においては、常に計画的に諸表象を与えていく教師の存在を前提にしている。けれども子どもたちの集団自体の中には、このような教師は存在しない。そこで彼は、子どもは子どもの集団からは何も学び得ず、むしろ道徳的に墮落するのみであるという結論に達してしまうのである。ここに「知識を通じての徳育」という彼の体系の、一方での正しさと共に、他方での限界が生まれるのであった。

彼が集団というものを恐れたのには、やはりフランス革命の「凶太い狂暴さ」が影を落としている。ブルジョアジーにしろ、ましてや労働者階級にしろ、かれには信頼に足る集団というものの一般の存在など、想像だにできなかったのである。そうした中で、とりわけ彼が眼の敵としたのは、既述のごとくフィヒテの『ドイツ国民に告ぐ』の方法論であった。そこにおいてフィヒテは次のようにのべている。

ドイツの「国民的な崩壊を防ぎ」、「完全独立な自己の回復」をはかるためには、「ただドイツ精神 (Deutschheit) という、ドイツに共通な根本特徴による以外⁴⁷⁾にありません」。従来国民大衆のことは偶然の成り行きにまかせてきたが、今後は「新しい教育によって、ドイツ人を一つの全体にまで統一……しようではありませんか⁴⁸⁾」。そのためには一般社会から隔絶された共同生活

の中で、「やむをえない場合には、罰という現実の恐怖に訴えてでも」⁴⁹⁾、「秩序愛をもとに個人と全体との関係を生徒自身に納得させる」国民教育を行なわねばならない。

ヘルバルトは、ナポレオン軍のドイツ占領という危機の時代に、国家救済のための提案を堂々で行なった彼の勇気をたたえながらも、しかしそのような非常時に極めて厳粛に熱心に全国民の心に訴えたのだからこそ、一層思慮深い考察を欠くべきではなかったと思うのである。なぜなら、家庭的精神の良き影響もなく、「他から切り離されて密集して生活している少年たちの間では、あらゆる野蛮な悪い心情が初めから芽生えるにちがいない」⁵⁰⁾からであった。

そういう集団の中では、力の強いものだけが支配をし、他方生徒たちの間に「仲間内精神」が形成されて、教師は「余所者として見られ、観察され、判断され、なるべく避けられ」「可能な限り排斥され」、子どもたちは「教師に対してよりむしろ遊び仲間の方に胸襟を開く」のである。そして要するに、「この世のいかなるものも、多くの子どもたちを一個所に積み重ねることほど、真に道徳的な教育をひどく困難にすることはない」とヘルバルトは考えざるをえなかった。⁵¹⁾

こういうわけでのちに詳しく論じるように、学校という名の子どもの集団も原理的には否定されるのであり、ヘルバルトは、「一般的に言って若者の陶冶が、機械による工場のごとく、個々人に対する考慮なしに十把一からげ的に遂行されそれで効果がありうる仕事であるかのよう」に思っている「学校に対する偏愛」⁵²⁾を批判するのである。

彼が理想とする真の道徳的な教育のためには、父と母とがただ一人の子どもを持ち、両心が子どもに対する最も親密な人間として長期間連帯して働きかけねばならない。他の社会への接近は、必要な時には両親が再びそこから子どもを遠ざけるという条件の下で、徐々に行なわれるべきなのである。⁵³⁾

しかし家庭では「多くの場合、家庭教師が欠かせないだろう」⁵⁴⁾とも彼は書き、

1810年には「家庭教師養成所」設立の提案をしている。しばしば交替する家庭教師、「仕事に対する内的な使命」も「教育技術への理解」もなく、ただ金のためだけに働く「単なる雇われ人」の弊害をなくし、しかるべき訓練を受けた人間を各家庭の要求に応じて送るために、「完全に独立はしていないが、しかし特別の資金のいかなる要求をも恐れない」施設を創るべきであるというのである。そしてこの提案がでてくる背後には、神学に没頭しつつ家庭教師の地位を求めている学生のほとんどが大変貧しく、また彼らが最初の教育を受けた学校というのが極めてお粗末な状態であったという二つの理由があった。⁵⁵⁾そして、間もなくヘルバルトはケニヒスベルク大学に教育学ゼミナールを設置することになるのである。

以上のようにヘルバルトは家庭教師を第一に考えていたので、彼の教育学は一部特権階級のみにはしか妥当しないとの批判が生まれるのである。⁵⁶⁾しかし彼は、次節で検討するように決して学校制度を完全に無視したわけではない。また西欧の多くの国が今日でも、義務教育の家庭での就学を認めていることから明らかに、親の教育権ないし家庭の責任というのは、ヨーロッパの確固たる伝統でもあるのである。

また富裕な特権階級の家庭であれば、いつでも教育に適しているわけでないことをヘルバルトは知っている。彼自身の家庭がそうであったように、両親の関係が冷めきって、母親がその生きがいの総べてを子どもの教育にかけてくるような家庭もあるであろう。また両親がそれぞれに忙しすぎて子どもの教育など眼中になく、子どもにとって「最も親密な人間」とは召使いである、そういう家庭も多かったはずである。もちろんぜいたくが子どもをスポイルすることもある大いにありえたのである。

従って彼の論じる家庭教育とは一つの理想なのであり、「家の中に正しい教育学的概念が獲得されていて、気まぐれや生半可な知識がその位置を占領していないことを前提」⁵⁷⁾にして初めて成り立つのであった。

なお彼の『一般教育学』に対しても、それが体育や職業教育について何も論

じていないという批判があったけれども、ヘルバルト自身はこの書は、あくまで「一般概念とその一般的結合」しか取り扱っていないのであり、従ってここでは「男子の教育も女子の教育も、農夫の教育も王子の教育も話題にはならない」と考えていた。同じく学校についてもほとんど何も述べられていないし、体育は独立した別個の概念で考察されねばならないので、同書では全く除外されているのであった。従ってもし誰かある報告者が大衆に対して、「このいわゆる『一般教育学』は、1人の家庭教師がたった1人の少年を両親の眼の届くところで8歳から18歳まで教育しなければならないような、全く特殊な場合にしか役に立たない」とのべたとしても何ら驚くに値しない⁵⁸⁾と、彼は後世的にずれの批判を予測して皮肉な言葉を残していたのである。

c. 多面的興味

けれども以上のように、個人主義的な教育方法を論じるだけで、果たして社会の統一性は保てるのであろうか。「好意」や「権利(正義)」「公平」の理念が示すような、他との関係での美しいものを追求できる個人が育つのであろうか。ヘルバルトはこうした疑問に彼独自のやり方で応えて、教育方法の個別主義を、教育内容としての多面的興味で補おうとしたのである。理想的個人像の第三の特徴であるこの問題に入っていかなければならない。

ドイツの産業革命が本格化するのは1850年代に入ってからであったが、そのずっと以前からすでにヘルバルトは、資本主義化への傾向が人間や社会に対して、大きな、特に悪い影響を及ぼしていくであろうことを予測していた。

彼によれば、賭け事に慣れ切ってしまった「商人精神」というのは、「芸術家精神の対立物」である。商人精神の観察は鋭いが、その関心は「最も単純な世俗事」にしかない。従ってそれは「芸術家の気まぐれ」についても、「最低必要限以上に時間をかけて何か特別の対象に没頭するという冒険」についても全く理解がないのである。

商人の仕事というもののほど自立的でないものはないが、けれどもそれはある時、「最高度に自立的な金の力」を生み出したのである。それ以後、彼らは、

「どんな私有財産もただ社会の承認と保護によってのみ存続しうる」ことについて全く考えないのが常になり、また「品物や人間の高尚化への配慮をしない蓄財家の熱意を、最高段階の外面的幸福にまで無制限に高めることを許すような法関係以外のもの」が考えられるとは、想像だにしなくなってしまったのである。⁵⁹⁾

またわれわれが「私欲の連動装置」に頼ると、芸術家の真の精神は死んでいく。それはいつも、よき作品の追求によって刺激されるのであって、競争者の存在に左右されるべきものではないからである。従って「真の労働者なら、たとえ機械労働者であっても、常に芸術家の良心を持っている」のである。⁶⁰⁾

このようにヘルバルトは、営利的競争主義がもたらす商人の独善化や労働者の主体性喪失問題に警告を発するのであるが、同時に、「過度の競争」が生みだす大量消費現象の悪影響をも見透していた。敗れることを絶えず恐れる商人は、商品の低廉化を追求する。このことは買い手を誘惑し、人々は、大量のものをすぐに消費してしまうことに慣れ、物を長期間大切に使ってきた節儉の習慣をやめてしまう。あらゆるところで絶えず、多くのものが入手されては捨てられていく。賭け事が広がり健全な熟慮は消えていく、と。⁶¹⁾

予想される社会的頹廢の上に、さらに新しい別の問題が重なってくる。分業問題である。

どの人も自分の仕事が旨く行くためには分業が必要であるということを、人間の社会が発見してからかなりたつ。けれども仕事がますます限定され分化されればされるほど、個々人の他のあらゆる人々からの受容は多面的となる。ところで精神的感受性は精神的親近性に、精神的近親性は類似的精神的習慣に基づいているから、本来の人間性という高次の領域においては、労働は相互の無理解をもたらすほどまで分裂されるべきでないことが自明である。⁶²⁾

しかしすでにヘルバルトが認識していたように、国家は有機体の進化にも似

てどんどん機能分化しつづけて行き、産業の諸部門は今後一層のこと分割されていくはずであった。このような状況において彼は、個々人が多面的な6種類の興味を持つことを求めたのである。一つの分野での熟達者になることは「任意の問題」であるが、「多面的感受性」は「教育の問題」である。教育の目的の最初のものは「⁶³⁾興味の多面性」なのである。

多面的興味は、自然界・人間界のあらゆる領域への理解の道を各個人に拓くとともに、各個人がそれを持っているということで、個人間における精神的親近性、それに基づく相互理解の可能性を生み出すはずであった。P.データーリンクはこの多面的興味の中に、ヘルバルト流の「社会問題解決策」を見た。

「多面的興味」「調和的・包括的基礎陶冶」は、「種々の人間の間で大きく口を開けている裂け目を橋渡しするにちがいない」からであった。彼はそういう教育こそが、「社会的調停の確固とした保証を形成するための、理解力のあの⁶⁴⁾普遍性、判断力のあの客観性を個々人に対して確保する」と考えたのである。

ところでヘルバルト教育学における「興味」とは、「単なる静観と、実際に手を出して攪もうとすることとの中間の状態⁶⁵⁾」であり、それは「行為」や「欲求」から区別された、純粋に内的な活動性である。しかし彼の興味は「⁶⁶⁾外的行為を断ち切ることで成立する」という「限界性」をもつというよりもむしろ、高久清吉が解説するように「興味は心の活動の発端であり、欲求はその最終的な発現である(これが行為となる)⁶⁷⁾」のである。

そしてまたヘルバルトの興味が、欲求や行為を伴わないという点を、決して否定的に評価してはならないのである。もし彼の興味が、子どもたちを教授・学習へと引きつけるための手段であったならば、それは行為に結びつかなければ無意味であろう。けれども彼においては興味とは、教授の手段ではなく目的そのものだったからである。

教師は自分が講義をしている事柄に対する興味をその生徒たちに抱かせなければならないとは、周知の教育学的命令である。しかしこの命令は、あた

かも学習が目的で興味は手段であるかのような意味で、与えられたり理解されたりするのが常である。この関係を私は今や逆転させる。

学習は、興味がそこから生まれるためにこそ役立たねばならない。学習は過ぎ去っていくが、興味は全生涯を通じて持続するであろう。⁶⁸⁾

この「逆転」の中にH.ノールは、W.アスムスが指摘するように、「現代の最も過激な教育学でさえも」「勝つ」ことができない、ヘルバルトの「真にコペルニクス的な転回」⁶⁹⁾をみたのである。与えられた興味を外的行為にまで導くのは、むしろ本人自身の仕事であり、それを援助するのが「訓練」であった。

4. 学校に対する嫌悪感

ヘルバルトは、その教授学に基づく理想的個人の陶冶によって「道義社会」の実現を計り、もって現実国家を道徳的国家へと教育しようとした。このことは、彼の社会論や国家論が上昇的な自然生成のそれであったことに関係していた。つまり前もって権力が社会や国家の枠組み・基本的体制を決定し、それによって下降的に、上から人々を体制化し秩序づけてくることは、そうした社会論・国家論では始めから否定されていたからである。国家の改造は、基本要素たる個人の教育から始まらねばならない。

従って国家内の諸力のバランスが既に本質的に崩れてしまい、支配・被支配の関係が変化しつつある時に、いかに古い形態を無理に呼び戻そうとしても不可能であるし、すべきではないのである。そうした国家内で「共通精神に新しい対象を示し、共通精神に新しい方向を与えるために、例えば対外戦などしばしば使用される手段でさえ、一時的な緩和剤にすぎず、古代ローマとかナポレオン下のフランスなどが、絶えざる冒険と征圧とによって人工的に巧みに存続しえた⁷⁰⁾ということは、内的欠陥へのごまかし」にすぎないのである。

しかし国家改造をめざし下から始められるべき教育が、現実国家の手によって導かれるとすれば、これほど大きな矛盾はないことになる。ヘルバルトはこ

の問題をどのように解決しようとしたのか、以下この点について検討していかなければならない。国家による教育介入は、主として学校を媒介にして行なわれるので、まずヘルバルトの学校観から入っていくことにする。

ヘルバルトが教育の理想形態を家庭の中に求めたことは、既にのべた通りである。「教育は家庭の仕事であり、それはそこから出発し、そして大部分そこへ戻ってくる」のである。では学校は全く不必要なのかといえそうではなく、「多面的なそして高価な教授の必要性のみが、教育を学校の中へ追いやる⁷¹⁾」という。

今日われわれは、そしてヘルバルト主義者でも W.ラインなどになればそうであるが、学校というもののの中に、集団しかもちえない教育的意義を認めるのであるが、ヘルバルトにはそれができなかった。それで「教授の必要性のみが」とのべているのである。

彼が子どもの集団というものに不信感と恐怖心しか抱かなかったことはすでに触れた。しかしどうして彼は、学校という集団には「道義社会」の理念を適用しようとしなかったのか、そしてなぜ他の四つの社会的理念の訓練の場としなかったのか、篠原助市が言うように全く一つの「奇怪」ではある⁷²⁾。こうしてヘルバルトは学校の基本的性格を次のように定義した。

その性質上、教授(Lehren)と学習(Lernen)とを主要事とする学校は、教育施設ではなく、また決してそうはなりえない。学校とは、教育の上述した必要性を既に満たしてしまった家庭のための補助施設である⁷³⁾。

従って学校の役割というのは極めて限定されてしまうのである。イタリアのヘルバルト研究者 B.M.ベレラーテに従って、ヘルバルトの学校批判をまとめると、次の3点になる。

1. 教授内容についても教育全体についても、生徒の多様な諸要求に応じられる状況にない。国家は集団のためにということで個人を無視するが、学校の中

においても個人は、いわゆる平均のためにはないがしろにされる。

2. 生徒の様々な素質、準備程度、能力を考慮しない。家庭環境における生活体験からしか取りだせない、道徳的教育にとって最も重要な要素、つまり若者の教育に適した関係を与えることができない。

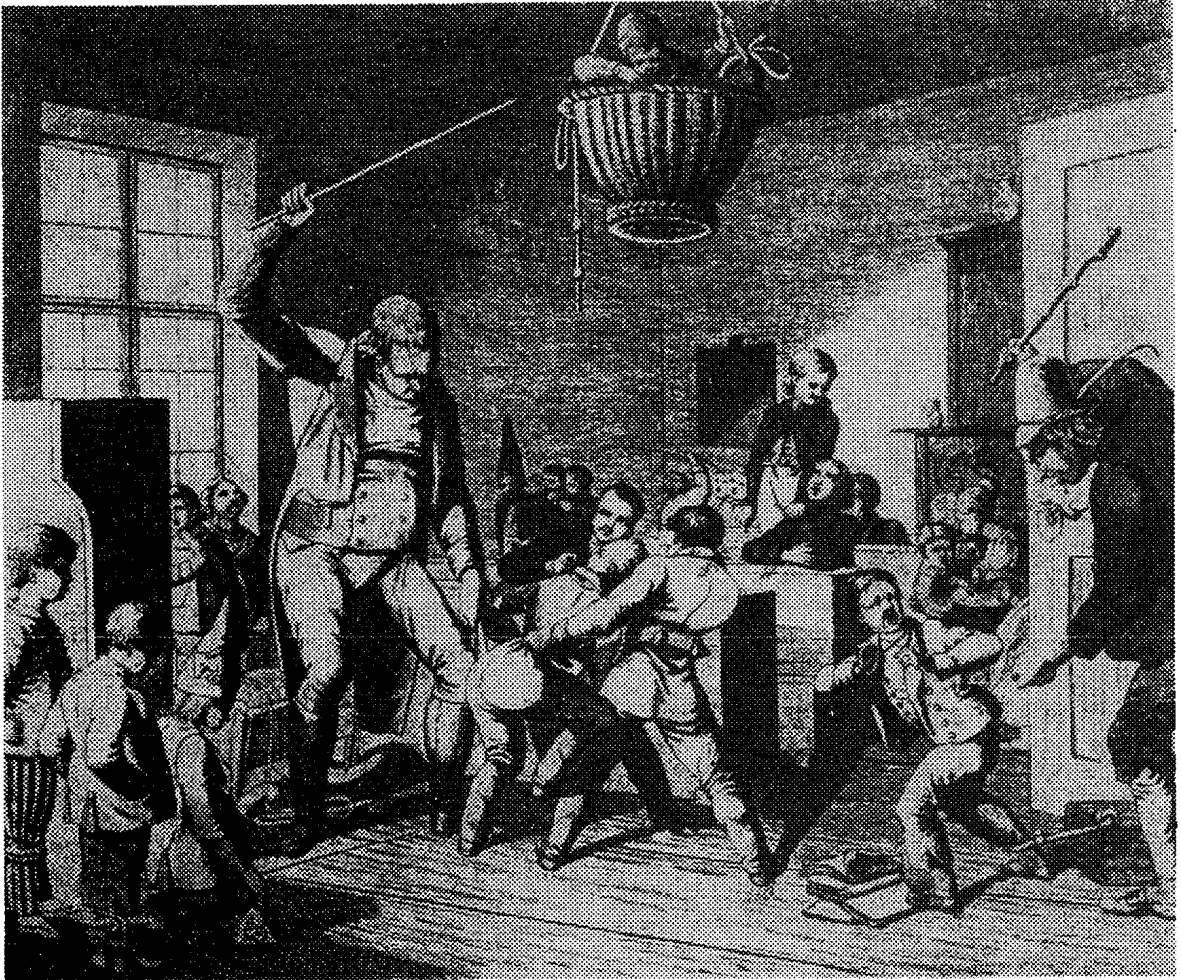
3. 極めて雑多な子どもたちの同居生活から生じる害や危険に対して何もしえない。厳しい訓練が必要となるが、しかしこれは競争思想(Konkurrenzdenken)⁷⁴⁾を強める。

確かに学校は、このような弱点や危険性を持っている。現代の「学校荒廃」は、学校が本来有している教育的利点が生かし切れず、逆にヘルバルトが恐れていた諸欠点が一度に顕在化した現象であるといえよう。そしてまた彼が学校を敬遠した背景としては、19世紀初期の学校がおかれていた悲惨な悪状況についても考えなくてはならない。

高まりゆく民衆教育の必要性を安上がりに満たす対策として、19世紀初頭に考案されたいわゆるベル・ランカスター方式は、当然ドイツにも影響を与え、早くも1808年には、ランカスターの著書の翻訳『1000人の子どもをたった1人の教師が教える方法』(Ein einziger Schulmeister unter tausend Kindern in Einer Schule)が出版されている。けれども大量の子どもたちを一ヶ所で管理することは、厳しい秩序と軍隊的な規律を利用して初めて可能であった。モニトリアル・システムを採用した学校は、必然的に独特の罰と報償の制度をも受け入れたのである。

R.アルト編の『教育史絵画写真帳』に、「ランカスターの罰」(1825年作)と題する風刺画が載せられている。ニュルンベルクで1826年頃出版された『教育学と教育学者』の挿絵の1枚であるが、その光景はおおよそ次のようなものである(写真参照)⁷⁵⁾。

画面中央に、2人の生徒に押さえつけさせた子どものお尻を、細いムチでたたきつける太った教師。その右側では、右足を縄で足枷に縛られた生徒を、助手とおぼしき大人がゴツゴツした棍棒で今まさに殴りつけようとしている。振り



むいたその子の顔は恐怖に歪み、左足は本を踏みつけている。画面左手には、両足をくくられたり、足枷をはめられたり、三角柱拷問木の上に膝をつかされた3人の生徒。誰もうなだれている。天井からはカゴに入れられて吊り下げられた子どもが、不安気に下を見下ろしている。

これらはすべて、ランカスター自身が考えだした罰の形式なのであった。ヘルバルトがこのような学校の集団教育に嫌悪の情を催したのは、当然のことであった。1814年、「ベル式教授法」について学術審議会で講演した彼は、その中でベルの方式の「味気なさ」と「冷たさ」を非難して次のようにのべた。

ランカスターは、名誉慾の刺激とか、嘲笑すべき罰手段、生徒同士間での

有害な密告などによって自営策を講じようとしたが、ベルは、生徒同士による教授という、はっきりと強調されている原理に特に注意を払っていると思われる。

〔しかし〕ベルもランカスターも、適度な数の生徒たちがいて、彼ら個々と係わり合うことを教師に可能とさせるような学校のことは何も考えなかった。200人、いや1000人の子どもたちのための、たった1人の教師のことが話題になっているのである。

生徒たちの管理を、教師の単なる随意に依存させることは不可能である。そこから専制主義の抑圧的感情が発生するであろう。⁷⁶⁾

以上のような学校状況下で『一般教育学』(1806)は書かれたのである。のちにいかに教師中心的に歪曲されたとしても、子どもの認識段階を考慮した教授法の出現の歴史的意義は大きい。

5. 学校制度の反身分主義的合理化

ところでヘルバルトが、学校や公教育制度というものを全く無視していたかという、決してそうではない。現実中存在し、今後増々一層力を得ていこうとするものと完全に無関係であることはできなかった。彼がケニヒスベルク大学へ招かれて来た1809年は、イエナ敗戦後の公教育制度整備のためにジュフェルン法案が完成された年であり、ナショナリズムと新人文主義とが入り交ったプロイセンの学校改革熱はその頂点に達していた。そこでヘルバルトもまた改革への協力を政府に求められ、多年にわたって文部省の委員を勤めて多くの提案や勧告を行なったのであった。

そうした勧告の一つに「学校・学級に関する教育学的見解」(1818年)がある。彼はこの中で、多面的な教授によると共に、個々の生徒の多様な要求に応じることによって、教授の目的たる「多面的興味」を生み出さなければならないことを訴えている。そして各教師が1年間同一プログラムで進む学年学級制、カ

リキュラムの消化を誠実に願っているが進度が遅い少数の生徒たちのための特別クラス、つまり「訓練クラス」の新設、最終学年の最良の生徒たちによる後輩の指導なども提案している。要するに個別性に応じた学校内部の多様化である。

そこでヘルバルトはまた、初等学校の共通化には強く反対した。「ここで私は、市民学校というのがギムナジウムの下級・中級段階であるかのような、また初等学校がギムナジウムの最下級であるかのような全く間違った見解に対して断固として抗議しなければならない⁷⁷⁾」と。この主張は、のちW.ラインによって批判されるのであるが、ヘルバルトの考えによれば初等学校・市民学校・ギムナジウムはそれぞれ違った目的を持った独立した学校なのである。にもかかわらずこのことを忘れてしまえば、ギムナジウムだけが完全な学校で他は単なる断片となってしまうし、教授の全き基礎も例外なくすべての学校においてかえって欠落してしまうという。

ヘルバルトの以上のような諸提案は要するに、学校教育の大衆化とともに特に20世紀以降論じられるようになった、教授の個別化方策の先取りなのである。マンハイム・システムの考案者J.A.ジッキンガーは、「ヘルバルトの教育学的勧告とマンハイム式学校組織案」(1900)の中で、自分の案がヘルバルトに基づくことを認めている。⁷⁸⁾

しかし当時としてはヘルバルトの提案は歴史的にいかなる意義を持っていたのであろうか。B.M.ベレラーテが、「当時としてはまさしく革命的な」「学校政策的に極めて興味深い⁷⁹⁾」提案と呼んだのはなぜであろうか。その提案を支えていたのは、ヘルバルトの次のような事実認識である。

大学で学ぶべきでない大量の人間が大学で学び、逆に大学での研究に当然の使命を確実に持っているさらにより多くの人間は大学へはいっていない。このことに人々はしばしば十分に注目してきたし、論じもしてきた。にもかかわらず今日、市民学校に適した多くの若者がギムナジウムに在籍し、その

逆もある。一言でいえば学校の選択において極めて大きな失敗が行なわれているのに、人々は気づかないようにしているように思える。⁸⁰⁾

この悪しき状況を取り除くにはどうすればよいか。ヘルバルトは、「それぞれの生徒が自分に適した教授を割り当てられうるように、ギムナジウム、市民学校そして初等学校を1つのシステムに結びつけるべきだ」⁸¹⁾と主張し、途中での学校種別の転換の機会を生徒たちに与えようとするのであった。

しかし現実には親や生徒が間違った選択をしているのに、このことは可能であろうか。ここで彼は国家の力、といっても国家試験の援助を得ようとするのである。「生徒たちがより選別されればされるほど、それだけ学習は容易になり、それだけ授業は明るくなる」⁸²⁾。それは今日的に言えば、選別主義・能力主義による学校制度の合理化以外の何ものでもない。

けれども1818年当時はどうであったか。プロイセンで、その合格者のみが原則として大学へ進学することを許す古典語学校卒業資格試験 (Abiturientenprüfung) が開始されたのは、その29年前の1789年である。ギムナジウムだけがこの試験を独占し、中等教育の複線化を決定的にしたのである。しかしこの制度のもともとのねらいは、市民・農民階級からの大学進学を抑制しようとする点にこそあったのである。

このような状況下で、ギムナジウムや大学には不適當な学生が多いと公言し、3学校を結びつけて試験によるコース変更を可能にせよ、というのである。それは身分から能力への選抜基準の変更であり、その点でまさしく「革命的」といっても過言ではなかった。ヘルバルトが言う「3学校の結合」というのは、あくまで複線制を前提にしたものであり、いわゆる「統一化」「単線化」の意味ではなかったが、P.ディーターリンクは20世紀初頭の時代精神の中で、ヘルバルトの主張を「統一学校」(Einheitsschule) の要求ととらえ、次のようにこの提案を熱烈に支持した。

ヘルバルトのこの諸提案が、最高の教育学的洞察、真に社会的な精神によって担われていることを認めなければならない。

若者の教育上の発達プロセスに関して決定できるのは、自分の息子がより下の階層に落ちることが耐えられなく思う愚かな親の卑劣な我儘とか上品ぶった高慢さではなく、財布の力でもなく、カースト的自家増殖の墮落的影響の中で頂点に達する頑迷な階級差別でもない。ただ子どもの固有の素質のみ、その自然の使命のみが決定を下すのである。つまり本当により高度の天賦の才だけが、より高次の陶冶への権利を持っているのである。⁸³⁾

このように評価されるヘルバルトの徹底した合理主義的な学校観は、晩年の『教育学講義要綱』では以下のように表現された。

包括的な改善に際しては、学校制度の大きな多様性をただ単に甘受するだけでなく、それを目的としなければならない。なぜなら分業というのが、人間のあらゆる仕事において改善への道であるからである。生徒がより一層厳密に選別されることがいかに重要であるかは、先にのべたところから十分に明らかであるにちがいない。⁸⁴⁾

6. 国家は援助しても支配せず

ところでヘルバルトは、親や子どもが正しい学校選択をしていないとして、国家試験という形で国家の助けを得ようとした。しかしこのことは、教育への全面的な国家介入を容認することでは決してなかった。それは基本的に彼の上昇的国家論が許さなかったし、また「国家は、試験できることだけ、つまり行為や知識の外面的なものだけを試験し、国家は内面的なものには介入しない」⁸⁵⁾というように、国家の全能は否定されていたからである。

そもそも国家というものは、ある時には水夫や兵士、役人を必要とするが、ある時には彼らを解雇してしまう。国家は新しい鉾脈が発見されれば鉾夫を、

町が焼失すれば大工を利用するが、国家にとってはただ彼らの仕事のみがその場その場で重要なのであって、人間の人格が考慮されているわけでは全くない。⁸⁶⁾ 国家はいつも第一に現在の成人のことや自分自身のことを心配する。教育については、「もし国家が必要なものからなお何か余りを残した時には、これを教育に対して多分慈悲深い贈物として施す」ぐらいにしか考えない。なぜなら「国家の理念は、人間というものは徐々にしか成長せず、理性的人格になるために教育を必要とするということさえ知らない」⁸⁷⁾ からである。

近代諸国家諸政府はどこも、長期的・計画的に子どもの教育に関与し、もって自己の臣民を確保しようとするのが常であったから、ヘルバルトの「国家は現在の成人の心配しかしない」という見解は甘い。けれども彼は、強力な国家学校体制が確立されてからそれに反対しているのではなく、19世紀初頭という、それが出現する以前の段階で予測的に異議を唱えているのである。

ナポレオン軍によるイエナ敗戦(1806)の直後、ナショナリズム興隆の1810年という時点において、ヘルバルトは「国家から出発して秩序づけられた教育は、結局は国家自体と矛盾することになる」とのべるのであるが、その理由は次のようなことであった。

国家というのは「極めて多様な要素の共同作業の統一体」である。従って国家が学校を必要とする場合、国家の分業体制に呼応した形での多様な学校ということになる。そこでは「子どもの世界の早すぎる分裂」「人間と人間との間の諸対立の急ぎすぎた特色づけ」がひきおこされ、国家が本来望む「統一と同形性」は得られなくなるのである。そしてこうした分裂の結果、「自分とは違った形の教育を受けた人間とは切り離されていると感じる若者が、そういった別の人間の活動から得られると予想される利益に対抗して、自分が修得したものをできる限り高く売るために市場に持ち出すという、こういうこと以外にはなりえない」⁸⁸⁾ からであった。

まさしく学習が人間を生存競争に明け暮れる動物に変え、教育が人間を商品に変えていっている現在の状況が、みごとに予測されている。ヘルバルトは教

育の多様化を求めはしたが、それはあくまで個人の能力・適性から出発すべきであって、予め定められた外からの多様化に強く抵抗するのである。

これに対し、「国家のことなど何ら気にしない、政治的利害によって全く刺激されない、また他人のためではなく、ただ自分のためだけに自己陶冶しようとする真の教育」が返って、最も良く国家のための基礎づくりをすることになるのである。なぜならそうした教育は、「もともと多様な個人を、彼らが成熟した時には、互いに連携しあえるほどに、陶冶するから」⁸⁹⁾であった。ベレラー⁹⁰⁾はここに、「興味の多面性」との関係を見ている。

このようにヘルバルトは、国家による一方的な教育支配を拒否しつつ、しかし教育が国家とは全く無関係に孤立して存在しえないことも認識し、国家と教育の望ましい関係を求めて考察を進めていくのである。8年後の1818年には、表面的には教育は国家に従属しているように見えるが、「深い所には全く別の関係が隠されている」のであり、それは「相互的な依存関係」であるとし、この関係を次のような巧みな比喻で説明した。

地上にできる果実を享受しようとする者は誰でも、緑したたる田畑を荒廃させないように気をつけなければならない。なぜなら物惜しみしない大地が、もしその活動を妨害されないならば自然と与えてくれるものの代わりをすることは、いかなる権力的命令にもできないからである。選り抜かれた種子を未耕の土地にまくことは可能であろう。けれども、種が芽生え、成長し、花や実をつけることは、忍耐づよく待たなければならない。それは命令されることはできない。⁹¹⁾

こうして国家は自らのために、学校の内的活動性を阻害してはならないのであり、ヘルバルトはこの関係を教会と学校との間にも要求した。G.ガイスラーはここに、「学校・国家および教会を固有の内的生活原理を持った同権のパートナーとして併置していることがその明確な証明である……自律的学校の思想」

の予告を読むのであるが、ヘルバルト教育学のこの点はのち発展させられて、⁹²⁾
F.W.デルペルトの学校体制論に引継がれていくのである。

1831年にはヘルバルトは、彼の上昇的国家論を援用して国家と教育の関係を次のように論じた。「諸社会は真の必要性から生まれるが、しかし国家はこの諸社会の結果」である。しかも大多数の人間は小さな社会に住み、そのために人々は「小社会での私生活を教育一般の目的」とするからには、「まじめに善いもの、さらに最善のものを欲する人々は、教育を政治的テコとして考えることを警戒する」のであり、「ゆえに教育の仕事は可能な限り、政治的意図の圧力から自由になり、人間固有の本性に従うことが追求される」のである。⁹³⁾と。

しかし現実には、国家の意志に反する教育は極めて困難であり、また国家の諸配慮なしには必要な諸援助が欠けるという二つの理由から、このことは「国家の贈物」とならざるを得ないという。理想国家建設の教育学としては自己懂着的なこの言葉はしかし、現実的には、「国家は自己の目的のための手段を教育の中には求めはしない。にもかかわらず国家は、教育に対して寛大に援助を提供する」⁹⁴⁾という、いわゆるSupport but not controlとか「条件整備」の近代公教育行政の理念を提唱していたのである。

以上みてきたような考えは、すでに1806年の彼の主著『一般教育学』の中でも次のように展開されていたのであるから、ヘルバルトは一貫してずっと、教育や学校の国家からの相対的自立を主張しつづけていたといえるのである。国家は、「ただ個々の教師の才能・誠実・勤勉・天分・熟練のみが達成できる、つまり彼らの自由な活動によって創造され、彼らの模範によって拡大されうる」教育の仕事が、自分の「管理と監督」に委ねられているなどと思ってはならない。教育に関する国家の仕事は、ただ「障害を取除き、道を平らにし、機会を整え、そして鼓舞激励を与える」ことのみである。それだけで国家は、十分に偉大な尊敬すべき功績を人間に対して果たしているのである。⁹⁵⁾

7. 教育制度のコミュニズム

ではヘルバルトは、具体的にどのような教育制度が望ましいと考えていたの
であろうか。家庭教師制度と国家学校制度の妥協を計ろうとする彼独自の教育
制度図を、「公的協力のもとの教育」(1810年)から描いてみることにする。

彼は数年来しばしば、個々人のきめ細かい取扱いが子どもたちの大群によっ
て圧殺されることなく、多面的な知識の応用が規定のカリキュラムによって制
限されることもない制度、家庭教師に不当に要求されがちな博識ぶりは、専門
的研究のためにはその道の精通者たちによってしかるべく配慮されることによ
って免除される制度とはいかなる類のものか、さらにまた国家によって認めら
れずただ家庭にのみ属している家庭教師と、あまりにも家庭から離れ、あまり
にも国家にのみ責任を負わされ、その公的性格のゆえに芸術家の生命の自由さ
を喪失してしまっている学校教師との中間の教師とはいかなるものなのか、な
どについて考えてきたという。そして彼は、「国家と家庭との間には、より小
さな地方自治共同体 (Kommune) である町がある⁹⁶⁾」ということに気がつくので
ある。この小さな発見はしかし、彼が上昇的国家論を持っていたがゆえに可能
だったのである。

コミュニオンにはだいたい医者がある。彼らは人々が困ったり必要とした時に
家庭に呼ばれるのである。これと同じように人々は「教師」を必要とするが、
彼らは医者よりは若干規則的・常時的に家庭を訪問するであろう。

医者が処方箋を書くように、教師は作業と勉学を指図する。医者が外出を
禁止したり要求したり、他の気候の所への旅行を指示したりするように、教
師はあれこれの遊び仲間との交際を決めたり、必要な監視をどの程度まで狭
めたり広げたりすればよいのかその範囲を指示する。⁹⁷⁾

この教師はまた、子どもとの討論・対話の時間を持ち、文字による訓練を指
導したりするが、学問の大部分は公立の学校に委任する。家庭の教師はこの時、
学校のどの時間に生徒を出席させればよいのか決定するのである。従って学校

は、厳格に脈絡のあるカリキュラムに生徒たちの1人1人を縛りつけることは断念しなければならない。

このようにヘルバルトは、町医者と大病院の医者との間に性格の違いがあり役割の分担をしているのと同じように、教師にも2種類を区別するのである。既述のように彼はこの同じ年に、家庭教師養成所設立の提案をしていたが、子どもの家庭・社会環境を熟知している一方の「教師」(いわば家庭医)は、主として子どもの個別指導・道徳的訓練を分担し、他方学校の「教師」は、主に専門的・知的陶冶に責任を持つのである。このことによって彼は、個性的ではあるが浅薄・偏狭になりやすい家庭教育の性格と、専門的ではあるが没個性的で専断的に陥りがちな学校教育の性格との止揚を求めたのであった。それは同時に、予め定められたカリキュラムへのフル・タイムの参加を強制することを拒否するのであったから、今日的に言う脱学校論の先取りでもあった。

かくて教育制度上のコミュニズムというヘルバルトの結論が導き出されてくる。「コミュニンの仕事として運営されている時には、教育は同時に公的にも家庭的にもなり、そしてしばしば話題にのぼるあれこれの長所を統一させるであろう⁹⁸⁾」と。

なお以上の教育制度論の中でわれわれが着目しなければならないのは、家庭教師たちの収入の大部分を確保するために、そしてまた「若者の教育の共同管理」のために、諸家庭の結合が生じざるをえないとする点である。というのも、この家庭の結合を教育制度の基本である「学校共同体」(Schulgemeinde)としてとらえ、教育に対する教会支配・国家独占にたいする長期にわたる闘争の武器として使用したのが、やはりF.W.デルペルトであったからである。そしてデルペルトと同じくヘルバルトもまたすでに、こうした家庭の結合自体の持つ社会的教育力の存在を認めていたのであった。

家庭と教師との間で望ましい相互作用が生じる時には、どれほどの教育学的な訓練がコミュニン全体に広められるようになるであろうか！ いかに多

くのことをすべての両親が学び、いかに注意深く彼らの義務に従うようになるであらうか！⁹⁹⁾

しかし教育は、国家からの相対的独立性を守り、より小さな社会にその基礎をおけば、それで十分であらうか。現実の諸社会の中では、ヘルバルトいうところの、奉仕者・自由人・名望家・支配者の区別が自然的に形成されているが、それが教育全体の上に害を及ぼしているところを彼自身認めている。例えば名望家の子どもは、たとえ優秀な素質を持っていなくても、早くから幸運を自分のものとし、その結果彼らは努力を必要とすることはないがしろにし、教授の高次の部分に含まれている最上・最強の教育的諸力を獲得することができない。他方下位階級の子どもたちは、もし重荷に屈しない時には、利益とか名誉欲に駆られて努力する。しかしその両者とも教育の「腐敗」なのである。「真の教育は間違った動機に対してはいずれにしても抵抗する。真の教育は、純粋な興味とか純粋な力の感情・芸術感情といった正しい源泉から生じないいかなる仕事も行なわない」¹⁰⁰⁾。

けれども国家は階級を持ち、子どもの眼からそれを遠去けておくことはできない。それに対して眼を閉じさせることは、悪の存在をそれが必要悪だとの口実でごまかすのと同じことである。「正しい国家というのは、どこかで害をひきおこしても、補償の準備をしておくものだ。この補償のことをわれわれは以前に寛大さと呼んだ」¹⁰¹⁾のである。つまり国家の欠陥を、国家が寛大に援助を与える教育によって解決するということである、ここに再び引用する、「政治技術は教育技術と堂々めぐりする」という言葉は、このような文脈で使われた結論であった。

ヘルバルト教育学は、せっかく指摘された階級存在の悪影響との対決を興味論の中に解消してしまい、現実国家との直接的係わり合いは、政府から委任された教育学的勧告など若干の例を除いてほとんどもたなかった。また19世紀初頭という時代の転換期にあたって、積極的なブルジョア革命の支持者とはなり

えず、その不徹底さは、「国家の寛大さに期待する教育」といった思想に端的にあらわれている。

けれども思想的にヘルバルト教育学が、当時未だ成熟していなかったドイツのブルジョアジーの自立化への準備を行なっていたことは否定できない。そして立場性はあいまいなままでありながら、絶えず教育と国家・政治との望ましい関係を追求し、教育の自立、つまり国家からでなく子どもから出発する教育の在り方を論じたのである。国家の援助を受けながらその国家を理想的道徳国家にまで教育するという主張は、明らかに一つの自己矛盾であったが、封建国家の崩壊期、近代ブルジョア国家の胎動期の中で、一定の積極的な歴史的意味を持たざるをえなかった。

従ってたとえ、「青年学徒ヘルバルトが没頭したのは哲学・詩・音楽などであって、政治的な問題や政治論には全然かかわらなかった。この点はその後の生涯を通じて一貫したものであって、政治的、国家的なことがらにはほとんど無縁であり続けた¹⁰²⁾」というのが本当であるとしても、それはあくまで直接行動の上で、という意味においてであろう。確かに彼はゲッチンゲンの7教授ではなかった。また東京帝大の7教授のような政治的学者でもなかった。けれども思想家として、時代の状況に深くコミットしていたのである。

〔注〕

- 1) Psychologie als Wissenschaft 2 (1825). *J.F. Herbart Sämtliche Werke*, hrsg. von Kehrbach und Flügel, Bd. 6, S.34-35.
なお、以下ヘルバルトからの引用は、すべて同全集を使用。
- 2) Über einige Beziehungen zwischen Psychologie und Staatswissenschaft (1821), Bd. 5, S.36.
- 3) Ebenda.
- 4) Ebenda, S.35.
- 5) Ebenda.
- 6) Ebenda.
- 7) Ebenda.
- 8) Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichts-

- methode (1804), Bd. 1, S.307-308.
- 9) Umriß pädagogischer Vorlesungen (1835) § 1, Bd. 10, S.69.
- 10) Ebenda, § 3, S.69.
- 11) I. カント著, 清水清訳『人間学・教育学』玉川大学出版部, 昭和34年) 337-338頁。
- 12) Über die dunkle Seite der Pädagogik (1812), Bd. 3, S.151
- 13) Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung(1810). Bd. 3, S75.
- 14) Kurze Encyklopädie der Philosophie.....(1831), Bd. 9, S.136
- 15) Allgemeine practische Philosophie(1806), Bd. 2, S.355-375.
- 16) Zweiter Bericht an Herrn von Steiger(1798), Bd. 1, S.51.
- 17) Allgemeine Pädagogik(1806), Bd. 2, S.46.
- 18) Über die ästhetische Darstellung der Welt,als das Hauptgeschäft der Erziehung(1804), Bd. 1, S.267.
- 19) Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie(1813), Bd. 4, S.38-40.
- 20) Ebenda, S.45-46.
- 21) Umriß pädagogischer Vorlesungen, 2. Ausgabe(1841), § 69, Bd. 10, S.144-155.
- 22) Allgemeine Pädagogik, Bd. 2, S.88
- 23) Franz Hofmann(h.g.), *J F.Herbart Ausgewählte Schriften zur Pädagogik* (Volk und Wissen, 1976) S.50.
- 24) H.Nohl, Der lebendige Herbart(1948), *Kleine Pädagogische Texte* <25> *Die Pädagogik Herbarts*(Beltz, 1965) S.VIII.
- 25) 認識的興味
1. 經驗的興味(多様性の認識)
 2. 思弁的興味(合法則性の認識)
 3. 美的興味(美的関係の認識)
- 共感的興味
1. 共感的興味(人間性に対する共感)
 2. 社会的興味(社会に対する共感)
 3. 宗教的興味(両者の最高実在に対する関係についての共感)
- Umriß pädagogischer Vorlesungen, 2. Ausgabe. § 86, Bd. 10, S.153-154.
- 26) 角田忠信『日本人の脳』(大修館書店, 1978) 375頁。
- 27) Allgemeine Pädagogik. Bd. 2, S.62.
- 28) Ebenda, S.16.
- 29) Über die ästhetische Darstellung der Welt....., Bd. 1, S.262.
- 30) Otto F.Bollnow, *Existenzphilosophie und Pädagogik*(Urban Bücher,

- 1959) S.16.
- 31) O.F.ボルノウ著, 西村皓・鈴木謙三訳『危機と新しい始まり』(1968年) 119頁。
- 32) Allgemeine Pädagogik, S.19.
- 33) Ebenda.
- 34) O.F.Bollnow, a.a.O., S.138-139.
- 35) Über Menschenkenntnis, in ihrem Verhältnis zu den politischen Meinungen(1821) Bd. 5, S.19-20.
- 36) Ebenda, S.15.
- 37) Ebenda, S.23.
- 38) Ebenda, S.14.
- 39) Ebenda, S.24.
- 40) J.J.ルソー著, 今野一雄訳『エミール』＜中＞(岩波文庫, 昭和50年) 98頁。
- 41) Psychologie als Wissenschaft 2(1825), Bd. 6, S.34.
- 42) Allgemeine practische Philosophie(1808). Bd. 2, S.407.
- 43) Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik(1831), Bd. 9, S.350.
- 44) J.J.ルソー, 前掲邦訳書 ＜上＞ 324頁。
- 45) Allgemeine Pädagogik, Bd. 2, S.83.
- 46) Ebenda, S.10.
- 47) J.G.フィヒテ著, 椎名萬吉訳『ドイツ国民教育論』(明治図書, 1970年) 12頁。
- 48) 同書, 23頁。
- 49) 同書, 44頁。
- 50) Briefe über die Anwendung....., Bd. 9, S.349.
- 51) Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik(1831-1832), Bd. 10, S.8.
- 52) Briefe über die Anwendung....., Bd. 9, S.349.
- 53) Über das Verhältnis des Idealismus....., Bd. 10, S.8.
- 54) Umriß pädagogischer Vorlesungen, 2. Ausgabe, § 335, Bd. 10, S.132.
- 55) Plan der Errichtung eines Hauslehrerinstituts(1810), Bd. 15, S.235-236.
- 56) Karl Schrader, Die Pädagogik Herbarts, *Pädagogik* 11-8(1956) S.576.
- 57) Umriß..... § 336, Bd. 10, S.133.
- 58) Herbart's Selbstanzeige der „Allgemeine Pädagogik”(1806), Bd. 2, S.145.
- 59) Kurze Encyklopädie der Philosophie....., Bd. 9, S.101.
- 60) Ebenda, S.103.

- 61) Ebenda.
- 62) Allgemeine Pädagogik, Bd. 2, S.28.
- 63) Ebenda.
- 64) Paul Dietering, *Die Herbartsche Pädagogik*(Fritz Eckardt, 1908) S.63.
- 65) Allgemeine Pädagogik, Bd. 2, S.42.
- 66) 林昭道「ヘルバルトとディースタヴェーク」, 『教育学研究』40-3(日本教育学会, 昭和48年9月)。
- 67) 高久清吉『教育の英知ーヘルバルトと現代の教育』(協同出版, 昭和50年) 197頁。
- 68) Pädagogisches Gutachten über Schul=Klassen und deren Umwandlung (1818), Bd. 4, S.528.
- 69) W.Asmus(h.g.), *J.F.Herbart Pädagogische Schriften*(Küpper Bondi, 1965), Bd. 3, S.379-380.
- 70) Kurze Encyklopädie der Philosophie.....(1831), Bd.9, S.128.
- 71) Ebenda, S.137.
- 72) 篠原助市『欧州教育思想史』＜上＞(玉川大学出版部復刻, 昭和47年) 421頁。なお初版は昭和25年。
- 73) Kurze Encyklopädie....., Bd. 9, S.140.
- 74) Bruno M.Bellerate, *J.F.Herbart und die Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland* (Schroedel,1979) S.184-185.
- 75) Robert Alt, *Bilderatlas zur Schul-und Erziehungsgeschichte*(Volk und Wissen, 1971) Bd. 2, S.278.
- 76) Vortrag des Professors Herbart in der wissenschaftlichen Deputation zu Königsberg(1814), Bd. 15, S.169-171.
- 77) Pädagogisches Gutachten über Schul=Klassen und deren Umwandlung (1818), Bd. 4, S.549
- 78) W.Asmus(h.g.), a.a.O., Bd. 3, S.379, Anm. 44.
- 79) B.M.Bellerate, a.a.O., S.186.
- 80) Pädagogisches Gutachten....., S.541-542.
- 81) Ebenda, S.542.
- 82) Ebenda, S.547.
- 83) P.Dietering, a.a.O., S.83.
- 84) Umriß pädagogischer Vorlesungen, 2. Ausgabe, § 347, Bd. 10, S.135.
- 85) Ebenda. § 332, S.132.
- 86) Über die gute Sache(1819), Bd. 4, S.569.
- 87) Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung(1810), Bd. 3, S.78.

- 88) Ebenda, S.77.
- 89) Ebenda.
- 90) B.M.Bellerate, a.a.O., S.182.
- 91) Über das Verhältnis der Schule zum Leben (1818), Bd. 4, S.515.
- 92) Georg Geißler, Die Autonomie der Pädagogik bei Herbart. Berthold Gerner(h.g.), *Herbart, Interpretation und Kritik*(Ehrenwirth, 1971) S.61-62.
- 93) Kurze Encyklopädie.....,Bd. 9. S.135.
- 94) Ebenda.
- 95) Allgemeine Pädagogik(1806), Bd.2, S.84.
- 96) Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung, Bd. 3, S.81.
- 97) Ebenda, S.82.
- 98) Ebenda.
- 99) Ebenda.
- 100) Kurze Encyklopädie....., Bd. 9, S.136.
- 101) Ebenda.
- 102) 高久清吉, 前掲書, 32頁。

(1984. 4. 20 受理)